

# Professionsbezogene Selbst-Verständnisse von Lehrkräften berufsbildender Vollzeitschulen in Österreich

Befunde einer explorativen Studie zu Qualitäts-Erfahrungen in reformierten Kontexten

## Professional Self-Understandings of VET Teachers in Austria

Findings of an Exploratory Study on Quality Experiences in Reformed Contexts

**KURZFASSUNG:** Das berufsbildende Schulwesen in Österreich ist seit geraumer Zeit Gegenstand umfassender Reformmaßnahmen. Didaktisch-curriculare Umstrukturierungen sowie die Verankerung von Qualitätsmanagementsystemen in Schulen markieren zentrale Eckpfeiler dieser Veränderungsprozesse, die insgesamt betrachtet der Herstellung, Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität beruflicher Bildung dienen sollen. Pädagogische Reformen gehen tendenziell mit gewandelten Anforderungen an Lehrkräfte einher. Im Beitrag wird anhand eines qualitativ-explorativen Designs die Frage bearbeitet, was diese veränderten Anforderungen mit der Lehrperson und ihrem professionsbezogenem Selbst-Verständnis machen. Im Rahmen der Untersuchung werden normativ-programmatische Qualitäts-Empfehlungen und -Vorgaben bildungspolitischer Dokumente mit empirisch erhobenen beruflichen Selbst-Verständnissen von Lehrkräften in Beziehung gesetzt. Die Befunde werden abschließend unter Bezugnahme auf Foucault machttheoretisch interpretiert.

**Schlagworte:** berufliche Selbst-Verständnisse; Foucault; Qualität; pädagogische Reformen; Professionsforschung; berufsbildende Vollzeitschulen

**ABSTRACT:** The vocational education system in Austria has been subject of comprehensive reform measures in recent years. Curricular restructuring as well as implementing quality management systems in schools mark central cornerstones of these change processes, which aim to serve the development of quality of VET. Educational reforms tend to be accompanied by changing demands on teachers. This article uses a qualitative-explorative design to address the question of what these changing demands do to the teachers and their professional self-understanding. The study links normative-programmatic quality recommendations and prescriptions of educational policy documents with empirically investigated professional self-understandings of teachers. Finally, the findings are interpreted in terms of Foucault's theory of power.

**Keywords:** Educational Reforms; Foucault; Quality Management; Professional Self-Understanding; Teacher Subjectivity; VET

## 1 Problemstellung

Ein zentraler Strang innerhalb der Forschung zum LehrerInnenberuf widmet sich den Fragen, welches LehrerInnen-Wissen, welche LehrerInnen-Kompetenzen und welche Merkmale des Lehrverhaltens als valide Prädiktoren für den Lernerfolg von SchülerInnen angesehen werden können. Adressiert werden damit vor allen Dingen Lehrkräfte und die Wirksamkeit ihres Handelns im Kontext lernförderlicher Unterrichtsinszenierungen (vgl. BROPHY 2000, WEINERT 2001, LIPOWSKY 2006, HATTIE 2009, BAUMERT et al. 2010). Entsprechend vielfältig und umfangreich sind Konzeptionen und Modellierungen von Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen (vgl. SCHÖBER et al. 2012, FREY 2014, KMK 2014). In diesen kommt auch das gewandelte Aufgabenspektrum von Lehrkräften zum Ausdruck. Im Zuge kriseninduzierter Reformen, die insgesamt von einer beständig artikulierten „Sorge um Qualität“ (GONON 2008: 103) getragen sind, werden Lehrkräfte nicht mehr nur als ExpertInnen für Unterricht und Elternarbeit (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) gesehen, sondern zunehmend auch als zentrale InitiatorInnen und HauptakteurInnen schulischer Erneuerungsprozesse (Innovieren) und damit als wesentliche TrägerInnen von Schulentwicklung und -qualität (vgl. GRAMLINGER et al. 2018). Im Rahmen der Forschung zum LehrerInnenberuf finden sich jedoch kaum Untersuchungen, die der Frage nachgehen, was diese veränderten Anforderungen mit der Lehrperson und ihrem professionsbezogenem Selbst-Verständnis machen (vgl. SEITZ 2008, BARGEN 2014). Es fehlt damit eine umfassendere Analyse der subjektiv erfahrenen Bedingungen des beruflichen Kontextes, die das Handeln sowie die professionsbezogenen Selbst-Verständnisse der Lehrkräfte entscheidend mitprägen. Diese Forschungslücke erstaunt, da „in der allgemeinen Schulentwicklungsdebatte dem personalen Faktor, d. h. der Person des Lehrers, eine herausragende Bedeutung zukommt“ (HAEFFNER 2012: 18), der letztlich die Möglichkeiten der Realisierung von Kompetenzerwartungen und der Umsetzung von Qualitätsreformen entscheidend beeinflusst.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Bezugnehmend auf das berufsbildende Schulwesen in Österreich werden im Rahmen einer explorativen Studie bildungspolitische Empfehlungen und Vorgaben, die das Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen adressieren, mit empirisch erfassten Selbst-Verständnissen von Lehrkräften in Verbindung gebracht. Gerade diese normativ-programmatischen Empfehlungen und Vorgaben haben sich in den vergangenen Jahren wesentlich verändert. Didaktisch-curriculare Umstrukturierungen im Zuge einer kompetenzorientierten Wende, die Implementierung nationaler Bildungsstandards, die Einführung einer standardisierten Reife- und Diplomprüfung sowie die Verankerung von Qualitätsmanagementsystemen in Schulen bilden zentrale Eckpfeiler eines Wandlungsprozesses, der insgesamt betrachtet der Herstellung, Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität beruflicher Bildung Rechnung tragen soll. Diese Qualitäts-Konjunktur verkörpert sich in Österreich institutionell in der im Jahr 2004 gegründeten Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB), deren Hauptaufgabe in der Umsetzung der genannten pädagogischen Reformmaßnahmen besteht (vgl. HORSCHINEGG 2015: 12) sowie der im Jahr 2007 eingerichteten

Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung (ARQA-VET), die für die Umsetzung von sowie die Qualifizierung in und für QIBB verantwortlich ist (vgl. ARQA-VET 2017).

Pädagogische Reformen bergen nicht nur das Potenzial in sich, die Strukturen und Steuerungslogiken von Bildungssystemen und Bildungsorganisationen zu verändern (vgl. ALTRICHTER/MAAG MERKI 2010), sondern gehen tendenziell auch mit gewandelten Anforderungen an Lehrkräfte einher (vgl. SCHULTHEIS 1997). Vor allem im Kontext des Managements von Qualität wird ihnen eine zentrale Position zuteil. Die deklarierte Intention von QIBB besteht beispielsweise darin, „eigenverantwortliches und professionelles Handeln zu unterstützen und zu fördern.“ (BMBF 2014: 10) Damit managt – dem selbst formulierten Anspruch nach – die QM-Architektur nicht nur sporadisch und fallweise gleichsam einzelne Ausschnitte des professionsbezogenen Tätigkeitsfeldes von Lehrpersonen, sondern will kontinuierlich und umfassend die Sicherstellung sowie permanente Weiterentwicklung von Qualität in schulrelevanten Zusammenhängen unterstützen. Hierdurch sind Lehrpersonen in einen auf Qualität verpflichteten Rahmen gestellt, der potenzielle Wirkungen bis in den konkreten Unterricht hinein entfalten soll. Es kann plausibel davon ausgegangen werden, dass die Effekte dieser Qualitäts-Erfahrungen in ihrem Zusammenwirken die beruflichen Selbst-Verständnisse der Lehrkräfte nachhaltig beeinflussen.

Im vorliegenden Beitrag bearbeiten wir die Frage, wie Lehrpersonen den normativ-programmatischen Qualitäts-Empfehlungen und -Vorgaben Geltung verschaffen, wie sie diese unterlaufen und inwiefern ihr berufliches Selbst-Verständnis dadurch beeinflusst wird. Zunächst erfolgt die Darlegung des konkreten Forschungsdesigns (Abschnitt 2). Anschließend werden die zentralen Analysebefunde – getrennt nach Idealentwürfen von Lehrkräften und artikulierten professionsbezogenen Selbst-Verständnissen – skizziert (Abschnitt 3) und zueinander in Beziehung gesetzt (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit einer Deutung der Befunde auf Basis einer macht-theoretischen Reflexionsfolie nach Foucault (Abschnitt 5). Wir bieten hierüber eine Interpretations-Perspektive an, die im Rahmen der Forschung zum LehrerInnenberuf bisweilen weitgehend unberücksichtigt geblieben ist. Eine solche machtanalytische Interpretation öffnet einen Raum für eine differenziert-kritische Betrachtung pädagogischer Reformen und deren Effekte auf die beruflichen Selbst-Verständnisse von Lehrkräften (vgl. BALL 2003, BALL/OLMEDO 2013). Hierüber leisten wir nicht nur einen methodisch-konzeptionellen, sondern auch einen theoretischen Beitrag zur LehrerInnenprofessionsforschung.

## 2 Forschungsdesign

Zur Bearbeitung der Problemstellung wurde ein qualitativ-explorativer Zugang gewählt. Die Untersuchung erfolgte in zwei analytischen Schritten, einer Dokumentenanalyse und einer Interviewstudie. Als Referenzrahmen der Auswahl und Analyse der Dokumente sowie der Durchführung und Auswertung der Interviews diente das Konzept

‚Qualität‘<sup>1</sup>. Zur Prävention einer subsumptionslogischen Vorgehensweise erfolgte die Durchführung der einzelnen Analyseschritte möglichst unabhängig voneinander. Erst nach Beendigung der getrennten Analysen wurden ihre Ergebnisse zusammengeführt, aufeinander bezogen und etwaige Verbindungen in einem interpretativen Analyseprozess ermittelt. Nachfolgend werden die beiden Untersuchungsverfahren mitsamt dem jeweiligen Sample und der zum Einsatz gelangten methodischen Herangehensweise näher beschrieben.

## 2.1 Dokumentenanalyse

In einem ersten Schritt war zu klären, mit welchen normativ erwarteten Haltungen, Überzeugungen und Praktiken Lehrpersonen an ‚Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen‘ (BMHS)<sup>2</sup> gegenwärtig im Rahmen von Qualität konfrontiert werden. Dazu eignet sich die Analyse von bildungspolitischen Dokumenten, da diese nicht nur auf Schulebene eine Orientierungsfunktion haben können, sondern vor allem auch das individuelle Verhalten von Lehrpersonen anleiten und lenken sollen (vgl. BRÖCKLING/PETER 2014: 131, SPILKER 2015: 102). Als Materialgrundlage der Dokumentenanalyse fungierten bedeutende bildungspolitische Texte<sup>3</sup> zum Thema Qualität, die zwischen 2005 und 2016 im Rahmen von QIBB durch das österreichische Bildungsministerium oder durch ARQA-VET hervorgebracht wurden (siehe Anhang). Dazu zählen Handreichungen, Leitbilder, Qualitätsberichte, Feedbackinstrumente, dokumentierte Verfahrensabläufe und programmatische Schriften. Der Korpusauswahl liegt die Annahme zu Grunde, dass sich in diesen Dokumenten spezifische Idealentwürfe von Lehrpersonen wiederfinden, nach denen einzelne Lehrkräfte ihre Handlungen sowie ihr berufliches Selbst-Verständnis ausrichten und interpretieren sollen (vgl. MERKENS 2009).

Der Analysefokus liegt auf objektiv beschreibbaren, vom Einzelfall abstrahierten Empfehlungen und Vorgaben zum Lehrberuf. Es wird somit der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise Lehrkräfte in den untersuchten Dokumenten adressiert werden: Wie soll jemand sein, was soll jemand auf welche Art und Weise tun, die/der im

- 1 Der Qualitätsbegriff wird im Bereich beruflicher Bildung als mehrdimensionaler, unpräziser und inhaltlich zu verhandelnder ‚umbrella term‘ (WITTMER 2013: 2) interpretiert (vgl. EULER 2005: 4, GONON 2008: 96, HEID 2013: 405, HAUTZ 2017: 41). Diese prinzipielle Offenheit und Diffusität wurde im Rahmen der Untersuchung in Rechnung gestellt, indem das Konzept ‚Qualität‘ im Forschungsprozess als heuristische Kategorie fungiert, die nicht schon ex-ante mit fixierten Bedeutungen versehen wurde.
- 2 Der Stellenwert der BMHS kann als sehr hoch angesehen werden. In etwa 50 % der österreichischen Jugendlichen im Alter von 14/15 Jahren entscheiden sich für eine Ausbildung an einer BMHS (vgl. BMBWF 2016). Berufsbildende mittlere Schulen (z. B. Handelsschulen) vermitteln in drei oder 4-jährigen Bildungsgängen berufliche Qualifikationen und allgemeinbildende Inhalte. Berufsbildende höhere Schulen (z. B. Handelsakademien) umfassen fünf Schulstufen. „Im Rahmen der Ausbildung an der Handelsakademie beispielsweise wird in integrierter Form Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung vermittelt. [...] Die Ausbildung orientiert sich gleichermaßen an den Zielen der Beschäftigungsfähigkeit (employability) und der Studierfähigkeit (studiability).“ (BGBl II 2014: 1)
- 3 Bedeutend werden in diesem Zusammenhang Dokumente bezeichnet, auf die in der Literatur immer wieder verwiesen wird oder die durch Lehrpersonen in den Interviews relevant gemacht wurden.

jeweiligen Kontext den Beruf der Lehrperson ausübt? Welche Anforderungen und Erwartungen kommen hierbei zur Sprache? Welche Haltungen und Einstellungen werden propagiert, welche Handlungspraktiken werden anempfohlen? Die Analyse der Dokumente kulminiert in einer verdichteten Beschreibung dessen, was als Idealentwürfe von Lehrpersonen etikettiert werden kann.

Die Dokumentenanalyse folgte dem inhaltsanalytischen Ansatz der induktiven Kategorienbildung (vgl. MAYRING 2015: 85 ff.). Dabei wurde das gesamte Datenmaterial nach Facetten, die normativ-programmatische Seins-, Verhaltens- und Deutungsweisen von Lehrpersonen zum Ausdruck bringen, untersucht. Aus den Fundstellen wurden anschließend in einem schrittweisen Reduktions- bzw. Verallgemeinerungsprozess Kategorien entwickelt, zusammengefasst und im Sinne der Fragestellung interpretiert (vgl. EBD.: 86 f.).

## 2.2 Interviewstudie

In einem zweiten Schritt stellten sich die Fragen, wie Lehrpersonen ihren beruflichen Alltag beschreiben, inwiefern sie sich dabei in Beziehung zu den normativen Qualitätsvorgaben setzen und auf welche Art und Weise sie Facetten der Idealentwürfe in ihr Selbst-Verständnis integrieren. Anhand qualitativer „narrativ fundierter Interviews“<sup>4</sup> (NOHL 2012: 13 ff.) mit ausgewählten Lehrpersonen von BMHS wird daher exemplarisch aufgezeigt, wie Lehrpersonen die bildungspolitischen Qualitätsnormen ‚erfahren‘, d. h. wie sie ihnen Geltung verschaffen, wie sie diese unterlaufen und inwiefern ihr berufliches Selbst-Verständnis dadurch beeinflusst wird.

Die Grundlage für die Erhebung und Auswahl der Interviewdaten bildete die Logik des ‚theoretischen Samplings‘ (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996: 148 ff.). Das Sample wurde im Laufe des Forschungsprozesses schrittweise entwickelt und festgelegt. Da der Implementationsprozess von QIBB an allen BMHS in Österreich als abgeschlossen gilt (vgl. GRAMLINGER et al. 2014: 41), wurden Lehrpersonen dieser Schulformen befragt. Nach der Auswertung der ersten Interviews richtete sich der Fokus auf Lehrpersonen, die mindestens seit Beginn der Umsetzung von QIBB im Schuljahr 2006/07 tätig waren. Es zeigte sich, dass diese Personengruppe besser über berufsbezogene Veränderungen durch Qualitätsvorgaben berichten konnte als jüngere KollegInnen. Zudem wurden Lehrpersonen von sechs unterschiedlichen Schulstandorten befragt, um schulspezifische Einflüsse zu verringern. Die Interviews verdeutlichten, dass einzelne Schulen unterschiedlich mit schulübergreifenden Qualitätsmaßnahmen umgingen. Interviewt wurden Lehrpersonen im Alter zwischen 40 bis 60 Jahren an beruflichen Vollzeitschu-

4 Durchgeführt wurden leitfadengestützte Interviews mit hohen narrativen Anteilen. Der Leitfaden wurde nach dem spezifischen Forschungsinteresse ausgerichtet und war in mehrere Abschnitte unterteilt (Berufsbiografie, berufliches Anforderungsprofil, professionelles Selbst-Bild, schulische Qualitätsmaßnahmen, eigenes Qualitätsverständnis). Gleichzeitig wurde versucht, den Befragten in der Interviewsituation möglichst viel Raum für „Erzählungen zu deren persönlichen Erfahrungen“ (NOHL 2012: 14) offen zu lassen.

len (BMHS) im österreichischen Kontext. Die Gemeinsamkeiten aller Befragten bestehen darin, dass sie seit mindestens 11 Jahren wirtschaftliche Fächer unterrichten und eine mehrjährige berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft vor ihrer Lehrtätigkeit ausübten. Durch die Analyse von 11 Interviews, die jeweils zwischen 50 und 90 Minuten dauerten, traten datenbezogene Sättigungseffekte ein.

Die Auswertung der generierten Interviewdaten erfolgte im Wechselspiel aus Induktion, Deduktion und Abduktion. In einem systematischen und interpretativen Analyseprozess, der durch laufende Pendelbewegungen in das Material hinein und wieder aus diesem heraus gekennzeichnet war, wurden Kategorien im Rahmen offener Kodierarbeit entwickelt, die gewonnenen Kategorien axial zueinander in Beziehung gesetzt, sowie zentrale Kategorien selektiert und zu einer beschreibenden Erzählung bzw. einem ‚roten Faden‘ verknüpft (vgl. STRAUSS/CORBIN 1996). Die Analyse und Interpretation der Daten erfolgte durch zwei Forscher unabhängig voneinander. Im Rahmen eines dialogischen Reliabilitäts-Checks (vgl. ÅKERLIND 2005: 331) wurden die Ergebnisse miteinander verglichen, diskutiert und einer kritischen Prüfung unterzogen.

### 3 Befunde

#### 3.1 Idealentwürfe von Lehrpersonen: Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Im Hinblick auf die bearbeitete Forschungsfrage skizzieren wir im Folgenden aus dem Material erwachsende Anforderungen, Eigenschaften und Haltungen an Lehrkräfte. Lehrpersonen werden in den untersuchten Dokumenten als zentrale, hauptverantwortliche ProtagonistInnen von schulischer Qualitätsarbeit auf allen Ebenen charakterisiert. Als wesentliche Facetten ihres Anforderungsprofils ergeben sich aus der Dokumentenanalyse folgende Kategorien:

##### *Lehrkräfte als aktiv-engagierte OrganisationsentwicklerInnen*

Lehrpersonen sollen sich aktiv an der Umsetzung von schulischen Qualitätsmanagementsystemen (QMS) beteiligen und aus eigenem Antrieb heraus Qualität sichern und weiterentwickeln. Dabei wird ihnen die Rolle als OrganisationsentwicklerIn bzw. QualitätsmanagerIn zugeschrieben, in der sie sich als wesentlicher Teil der Organisation Schule verstehen und den zentralen Beitrag zur Gesamtqualität der Schule leisten (vgl. z. B. D16: 2, D18)<sup>5</sup>. Die Implementierung und Umsetzung eines QMS setzt das Engagement und die aktive Beteiligung aller am Qualitäts- bzw. Schulentwicklungsprozess zwingend voraus (vgl. z. B. D10: 5, D17: 4). Lehrpersonen sollen daher kundenorientiert und motiviert daran arbeiten, eine Qualitäts-Kultur zu entwickeln und aktiv an der Einführung und Aufrechterhaltung des QMS partizipieren (vgl. z. B. D15: 47, D25). Insofern wird von ihnen erwartet, dass sie die Aufgaben und Verfahrensweisen des QMS kennen

5 Die Quellenangaben der zitierten Dokumente sind dem Anhang zu entnehmen.

sowie diese in ihr professionelles Selbst-Verständnis integrieren. Qualitätsarbeit wird somit als auf Dauer gestellte und kollektiv zu bewerkstellende Aufgabe aller Lehrpersonen skizziert.

### *Lehrkräfte als vernetzte und kooperative Personen*

In den analysierten Dokumenten werden Lehrpersonen nicht nur als kooperative AgentInnen im Rahmen der Organisationsentwicklung, sondern grundsätzlich als vernetzte AkteurInnen in einer sich öffnenden Organisation Schule dargestellt. Die Vernetzung bezieht sich einerseits auf andere Lehrkräfte der Schule. Da auf allen schulischen Ebenen in Teamstrukturen gearbeitet werden soll, werden Lehrpersonen als Teamplayer konzipiert, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und konstruktiv zusammenarbeiten (vgl. z. B. D1, D10: 25). Lernangebote und Lernziele sind in Fachgruppen und fächerübergreifenden Teams auszuhandeln und zu koordinieren, um Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln (vgl. z. B. D4: 8, D23). Auch die Unterrichtsplanung wird als Teamarbeit beschrieben. Lehrunterlagen, Jahresplanungen und Prüfungen sind mit KollegInnen auszutauschen und abzustimmen (vgl. z. B. D6: 18, D23). Andererseits werden Lehrpersonen als national und international vernetzte AkteurInnen skizziert, die mit Lehrkräften anderer Schulen sowie Unternehmen in verstärktem Maße kooperieren (vgl. z. B. D2: 3, D4: 1). Lehrpersonen sollen demzufolge über die organisationalen Grenzen der Schule hinaus denken. Sie sind dazu angehalten sowohl Interesse an einer Vernetzung innerhalb des Kollegiums als auch mit relevanten schulexternen AkteurInnen zu zeigen und diese Kooperation aktiv zu gestalten.

### *Lehrkräfte als performance-orientierte InszeniererInnen von individualisiertem Unterricht*

Lehrkräfte werden als GestalterInnen von Unterricht beschrieben, die selbstgesteuerte Lernprozesse der SchülerInnen unterstützen, dabei eine beratende, coachende und begleitende Rolle einnehmen (vgl. z. B. D6: 15 f., D20). Es sind Individualisierungskonzepte zu entwickeln, in denen Lehr- und Lernformen den individuellen Begabungen der SchülerInnen angepasst werden sollen (vgl. z. B. D4: 8, D13: 7). Entsprechend dem Bildungsziel employability soll Unterricht an Praxisanforderungen der Wirtschaft orientiert, an praxisnahen Problemstellungen ausgerichtet und durch methodisch-didaktische Vielfalt gekennzeichnet sein (vgl. z. B. D2: 1 ff., D4: 6 ff.). Eine zentrale Facette der Lehrtätigkeit besteht darin, unter Verwendung geeigneter Methoden und Instrumente, Kompetenzen sichtbar zu machen (vgl. z. B. D10: 26, D12: 6). Lehrkräfte sollen ihre Tätigkeiten an im Vorhinein definierten Lernergebnissen (kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne) und outputorientierten Standards (nationale Bildungsstandards, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung) ausrichten (vgl. z. B. D1, D12: 20). Zertifizierungen und Teilnahmen an Wettbewerben werden als wertvolle Ergänzung des Unterrichts bezeichnet und sind daher anzusteuern (vgl. z. B. D4: 9 f., D10: 30). Damit die Qualität des Unterrichts sowie der gesamten Schule objektiv messbar und sicherstellbar ist, sind die unmittelbaren Ergebnisse laufend zu dokumentieren.

*Lehrkräfte als wandlungsfähige und ihr professionelles Selbst optimierende AkteurInnen*

Die Bereitschaft zu dauerhafter Modifizierung des beruflichen Selbst wird in den Dokumenten als wesentliches Element des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften beschrieben (vgl. z. B. D17: 2, D22). Diese spezifische Haltung zeigt sich etwa darin, dass sie „regelmäßig und selbstverständlich Individualfeedback einholen, und die Ergebnisse zur Weiterentwicklung ihres beruflichen Handelns nutzen.“ (D13: 37) Lehrpersonen werden darüber hinaus dazu aufgefordert ihr didaktisch-methodisches Repertoire permanent vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen des eigenen Fachbereiches, der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie der relevanten domänenspezifischen Berufsbilder zu prüfen und gegebenenfalls zu adaptieren (vgl. z. B. D4: 12 ff., D19). Das Bestreben nach fortwährender Reflexion und Verbesserung des eigenen beruflichen Selbst sowie laufender Erweiterung der eigenen professionellen Kompetenzen kann somit als weitere Kontur einer idealtypischen Lehrperson bestimmt werden.

*Lehrkräfte als transparente Informations-Subjekte*

Um die berufliche Professionalität und Nachvollziehbarkeit des eigenen Vorgehens zu gewährleisten, werden Lehrpersonen als transparent handelnde AkteurInnen skizziert, die laufend Informationen produzieren, nutzen und an unterschiedliche AdressatInnen (SchülerInnen, Erziehungsberechtigte, Direktion, Kollegium, Schulbehörde) weitergeben (vgl. z. B. D1, D12: 20). Sie sollen über die Festlegung von Meilensteinen im Rahmen der Jahresplanung den Unterrichtsverlauf verdeutlichen (vgl. z. B. D6: 18, D25), klar verständliche Lernziele kommunizieren (vgl. z. B. D24, D25), die Lernenden über konkrete Lernerwartungen informieren und in nachvollziehbarer Art und Weise beurteilen (vgl. z. B. D16: 2, D24). Diese empfohlenen Handlungspraktiken werden durch die bundesweit definierten QIBB-Qualitätsschwerpunkte Individualisierung des Unterrichts und Individualfeedback gerahmt (vgl. z. B. D10: 25, D13: 7). Da ein zeitgemäßer Unterricht ein Höchstmaß an individueller Förderung bedarf, sind im Rahmen der Organisation von Lernprozessen „die individuellen Ausgangs-, Motiv-, Bedürfnis- und Interessenslagen der Lernenden“ (D10: 71) bestmöglich zu erfassen und entsprechend zu berücksichtigen. Eine derartige Individualisierung verlangt den Einsatz von Diagnoseinstrumenten (vgl. z. B. D6: 64, D10: 27) sowie permanente Beobachtung der individuellen Lernfortschritte (vgl. z. B. D9: 7, D20). Diese sollen dokumentiert und den SchülerInnen laufend rückgemeldet werden. Damit stehen die individuelle Förderung der SchülerInnen sowie die Stärkung der Feedbackkultur im Zentrum des Unterrichtshandelns der Lehrpersonen.

Auf Basis der Analyse der bildungspolitischen Dokumente zeigen sich zusammenfassend folgende Facetten idealer Lehrkräfte: Sie sind aktiv, engagiert, vernetzt, kooperativ, transparent, wandlungsfähig und permanent um Verbesserung und Optimierung ihres Selbst sowie der Organisation Schule insgesamt bestrebt. Von welchen Qualitäts-Erfahrungen Lehrpersonen aus BMHS berichten und inwiefern diese ihre professionsbezogenen Selbst-Verständnisse tangieren, zeigen die nachstehenden zentralen Analysekategorien, die im Rahmen der Interviewstudie entwickelt wurden.

### 3.2 Qualitäts-Erfahrungen und Selbst-Verständnisse von Lehrpersonen: Ergebnisse der Interviewstudie

#### *Lehrkräfte als partizipative AkteurInnen von Schulqualität*

Unabhängig davon, auf welchen Referenzpunkt sie im Zusammenhang mit Qualität rekurrieren, welche Ausschnitte des Praxisfeldes Schule sie im Zusammenhang mit Qualität ansprechen, die Interviewten betrachten durchgängig sich selbst in ihrer Rolle als Lehrperson als zentrale Schlüsselfiguren. „*Ob jetzt die Qualität den Schub nach oben macht, hängt ganz viel mit den einzelnen Lehrerpersönlichkeiten zusammen.*“ (INTERVIEW 9: 00:57:45). Diese ProtagonistInnen-Stellung artikulieren sie unabhängig davon, ob sie Qualität auf Organisationsebene oder Unterrichtsqualität thematisieren. „*Ich denke einfach jeder muss da irgendwie einen Beitrag leisten, damit das ganze System funktioniert.*“ (INTERVIEW 3: 00:04:34). Die anerkannte Verantwortlichkeit des Selbst ist damit zentrales Bezugsmaterial im Kontext von Qualitätsarbeit insgesamt.

Auf organisationaler Ebene beschreiben die LehrerInnen die notwendige Aktivität jeder/jedes Einzelnen im Rahmen kollektiv-kooperativer Zusammenarbeit. „*Das [Qualitätsarbeit, M. T. / H. H.] kann eine Person alleine nie machen, es müssen immer ganz viele miteinander vernetzt sein, um das gut umsetzen zu können.*“ (INTERVIEW 11: 00:35:09) Im Kontext der Selbst-Beschreibung artikulieren sie hierbei einen Willen zur Partizipation. „*Und ich sehe es auch mittlerweile als Aufgabe von mir, wenn ich schon in diesem System bin, dass ich hier versuche, was zu bewirken.*“ (INTERVIEW 5: 00:07:40)

Zentral für die Wirksamkeit von Qualitätsarbeit und damit auch zur Umsetzung dieses Willens scheint die Ermöglichung von Teilnahme (vgl. FACH 2004: 197). Als aktive Form von Partizipation ist ihre Realisation vom Klima, vom Umfeld und damit wesentlich von Schulleitungshandeln abhängig.

*Qualität ist, dass man vieles ansprechen kann, dass wirklich ein Austausch funktioniert [...], um Verbesserungen durch- und umzusetzen. Ich finde Qualität bedeutet aber auch, dass ein Austausch nach oben hin [möglich ist, M. T. / H. H.], dass das nicht so diktatorisch ist, sondern dass mit der Administration ein demokratischer Austausch passiert. Dass man da auchinhört, was gebraucht wird, und es dann Unterstützung zur Umsetzung gibt.* (INTERVIEW 8: 01:00:27)

Qualitätsarbeit auf organisationaler Ebene geht nicht in der bloßen Umsetzung von Vorgaben auf (passive Partizipation als Teilhaben), vielmehr scheint der Wille zur Mitwirkung getragen von dem Wunsch, „*der Basis Einfluss zu geben*“ (EBD.: 01:09:12). Er ist damit geprägt von der Möglichkeit der aktiven Partizipation, des Teilnehmens in der Logik eines ‚Bottom-up‘ Denkens.

#### *Lehrkräfte als Verantwortliche für Unterrichtsqualität*

Alle Befragten sehen ihre Verantwortung für Qualität im unmittelbaren Kontext ihrer unterrichtlichen Tätigkeit. Hierbei artikulieren die Interviewten v. a. ihre eigenen didaktischen und fachlichen Kompetenzen als zentrale Kriterien für die Beschreibung von Unterrichtsqualität. Damit greifen sie aus einem potenziell sehr vielfältigen unterrichtlichen Bedingungs- und Wirkungsgefüge (Klassengröße, technische/mediale Ausstattung der

Klassenräume, Lernvoraussetzungen und motivationale Aspekte der Lerngruppen) eine bestimmte Kategorie zur Beschreibung von Qualität heraus. Beispielhafte Qualitätskriterien, die in Bezug auf ihre didaktischen Handlungen durch die Interviewten relevant gemacht werden, sind die ‚Berücksichtigung der Bedürfnisse der jeweiligen Klasse‘, die Förderung der ‚Motivation der SchülerInnen im Unterricht‘, die ‚Ausdauer und Geduld beim Erklären‘, die Fähigkeit ‚Interesse bei den SchülerInnen zu wecken‘ sowie sehr zentral auch fachliche Kompetenzen. Die qualitätsvolle Inszenierung von Unterricht zeigt sich für die Interviewten mitunter in einer auf Wirtschafts-Praxis ausgerichteten Aufbereitung der Inhalte. Realisierte Qualität des eigenen Unterrichts bzw. der Bildungsgänge insgesamt machen die Lehrpersonen entsprechend an der Performance der SchülerInnen fest, die in der Kategorie employability beschrieben wird:

*Qualität im schulischen Kontext bedeutet für mich, dass meine Schüler etwas können sollen, wenn sie bei der Tür rausgehen. Sie sollen sich in der Praxis bewähren können. Sie sollen sich – und das ist mein Hauptziel – geschickt anstellen, wenn sie einen Job angehen. (INTERVIEW 7: 00:37:28)*

Besonders prägnant zeigt sich im Interviewmaterial die persönliche Beziehungsebene des Unterrichts und hierbei insbesondere spezifische Haltungen von Lehrkräften den SchülerInnen gegenüber. Diese scheinen getragen von dem grundlegenden Wesenszug, „ein Menschenfreund zu sein“ (INTERVIEW 10: 00:13:13). „Da hat sich im Grunde zu früher nicht viel geändert. Eine gute Lehrperson muss Jugendliche und Kinder gerne haben“ (INTERVIEW 5: 00:06:32), sie muss der jeweiligen Altersgruppe „positiv gegenüberstehen“ (INTERVIEW 1: 00:10:15), wirkliches Interesse an ihnen haben, sich auf sie einlassen, „die jungen Leute mögen“ (INTERVIEW 10: 00:12:53). Eine Lehrkraft muss ‚auf sie zugehen wollen‘, ‚sie persönlich begleiten‘, ‚sich für ihre Probleme interessieren‘. Diese grundsätzliche authentisch verwirklichte Zuneigung als zentrales Qualitätsmerkmal zeigt sich in einem gelebten Einfühlungsvermögen, in einem praktizierten respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den einzelnen SchülerInnen, der den Schlüssel für gelingenden Unterricht darzustellen scheint.

*Ich mache die Erfahrung, wenn man den Schülern respektvoll begegnet, wenn man sie einfach mag, spüren sie das auch. Wichtig ist dabei, dass man auch einmal ein offenes Ohr für sie hat, dass man fair ist, dass man auf sie zugehen kann [...]. Wenn dieses persönliche Verhältnis passt, dann ergibt sich alles andere. (INTERVIEW 6: 00:11:21)*

### *Lehrkräfte als flexible, nach permanenter Selbst-Verbesserung strebende AkteurInnen*

Die wahrgenommene Schlüsselstellung der eigenen Person im Kontext von Qualitätsarbeit ist getragen von Selbst-Thematisierungen, in denen eine anerkennende Bezugnahme auf permanenten Wandel zum Ausdruck gebracht wird. Dieser Wandel erfordert die Fähigkeit zu Flexibilität: „Flexibilität ist ganz wichtig. [...] Mein Eindruck ist, dass jetzt eigentlich sowieso alle paar Monate wieder etwas Neues da ist. (lacht)“ (INTERVIEW 3: 00:17:21)

Diese dynamischen Veränderungsprozesse erfordern beständige Arbeit an Qualität, die als nie abgeschlossen, nie einen finalen Endpunkt erreichend, sondern als kontinuierliche Reflexionsschleifen zu durchlaufende Angelegenheit interpretiert wird. Die

Lehrpersonen zeigen sich insofern bemüht „immer zu schauen, was können wir ändern, was müssen wir ändern“ (INTERVIEW 11: 00:35:09) und werden so in den Zustand einer ‚dauerhaften Alarmbereitschaft‘ versetzt. Das betrifft konsequenterweise auch die Entwicklung ihrer eigenen Person:

*Inbesondere weil mir klar ist, dass alles im Wandel ist und dass sich alles verändert [...] ist mir völlig klar, dass auch ich mich ständig weiterentwickeln und an neue Gegebenheiten anpassen muss.* (INTERVIEW 5: 00:38:33)

Als Ankerpunkte auf Dauer gestellter Selbst-Verbesserungen, die permanente Selbst-Vergewisserungen notwendig machen, rekurren die interviewten Lehrpersonen zentral auf das SchülerInnen-Feedback. Die in diesem Rahmen geäußerten Urteile dienen den Befragten als legitimierte Referenzgröße, als wesentlicher Maßstab, um den Blick auf persönliche Aspekte zu schärfen, „die verbesserungswürdig sind“ (INTERVIEW 8: 01:03:20) sowie um daraus Veränderungsstrategien abzuleiten.

*Es ist ja immer interessant, wie Schüler meinen Unterricht wahrnehmen [...]. Ich lasse diese Feedbackbögen ausfüllen und schaue mir diese natürlich auch an. Ich hoffe, dass die Schüler auch die offenen Fragen beantworten, um ein Bewusstsein zu entwickeln, was mache ich richtig und wo habe ich noch Handlungsbedarf. Das ist ja wohl spannend.* (INTERVIEW 4: 00:34:22)

Die internalisierte Anforderung zu fortwährender Weiterentwicklung ihres professionellen Selbst vollziehen die Befragten nicht nur mittels der Ermöglichung und Anerkennung von Rückmeldungen der SchülerInnen. Anregungspotenzial zur Qualitätsverbesserung ihres beruflichen Handelns beziehen die Interviewten auch aus kollegialem Feedback.

*Das Feedback unter den Lehrern findet bei uns immer mehr statt, weil man Dinge auch miteinander bearbeiten muss. Zum Beispiel, dass bei der Übungsfirmenarbeit zwei Lehrer in der Gruppe unterrichten und so sehe ich, was die Partnerin oder der Partner super macht, was ich noch nie so gemacht habe und dann übernehmen kann.* (EBD.: 00:34:59)

Auch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften außerhalb des eigenen Fachbereiches dient als Quelle zur Modifizierung der eigenen beruflichen Professionalität:

*Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern hat sehr stark zugenommen in den letzten Jahren. [...] Nicht nur unter Fachkollegen, sondern auch – was ich sehr spannend finde – mit ganz anderen Fachbereichen. [...] Es ist wichtig, dass man aus sich herausgeht, aus seiner kleinen Mikrowelt und mit anderen zusammenarbeiten kann.* (INTERVIEW 6: 00:18:37)

Die Bezugnahme auf Andere im Kontext von Qualität wird sowohl innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung, als auch durch eine Öffnung, eine Entgrenzung der Organisation Schule, die durch eine gewisse Form der Vernetzungsarbeit der Lehrpersonen mitorganisiert wird, berichtet:

*Wir haben immer wieder Lehrer aus anderen Schulen da, die uns besuchen, um sich bestimmte Dinge anzusehen. [...] Ich glaube, es gibt die Tendenz, andere Schulen zu besuchen und sich anzusehen,*

*was dort passiert. [...] Das finde ich immer total spannend, weil jede Schule anders organisiert ist und jede Schule auch ganz was anderes ausstrahlt. Das ist einfach interessant, zu schauen, wie läuft es woanders. (INTERVIEW 1: 00:38:27)*

*Raus gehen, raus gehen und [von dort, M. T. / H. H.] viel mit hineinnehmen in die eigene Schule. [...] Das macht dann offen. Nach außen schauen, nach außen gehen, das macht einen guten Unterricht aus. (INTERVIEW 3: 00:50:52)*

Als Referenzpunkte permanenter Selbst-Verbesserung und im Zusammenhang mit der Öffnung von Schule werden von den Lehrpersonen Bewertungen durch schulexterne AkteurInnen, bspw. im Rahmen von Zertifizierungen, die Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben oder Peer-Reviews genannt. Aus ihrer Sicht bilden neben internen und externen Evaluationen, vor allem Vergleiche mit anderen Schulen, in denen versucht wird „aufzuzeigen“ was von den Lehrkräften „geleistet wird“ (INTERVIEW 6: 00:50:44), wesentliche Merkmale von Qualitätsarbeit.

#### *Lehrkräfte als prüfbare DokumentiererInnen*

Neben der gestiegenen Administrationstätigkeit im Kontext des SchülerInnen-Managements, wie z. B. der Erfassung und Pflege von SchülerInnendaten, der Anfertigung von Statistiken oder dem Führen eines elektronischen Klassenbuches, berichten die Interviewten durchgängig von einer deutlich spürbaren Erhöhung an Aufzeichnungserfordernissen, die sich ganz unmittelbar auf ihre eigenen Handlungen beziehen.

*Es ist wesentlich mehr Administratives zu erledigen als früher. Also, dass man ständig alles dokumentieren muss, was sehr zeitaufwändig ist, z. B. Telefongespräch geführt am Soundsovielten, mit so und so viel Inhalt. Die Verwaltungstätigkeiten haben sehr zugenommen. (INTERVIEW 9: 00:28:49)*

Zur Sicherung der Schulqualität soll über eine kontinuierliche Selbst-Dokumentation ihr Handeln transparent gemacht werden. Die Lehrpersonen empfinden den daraus resultierenden administrativen Mehraufwand mitunter als große Herausforderung und schildern diesbezüglich eine erkennbare Verschiebung in ihrem Tätigkeitsprofil. Sie beschreiben sich selbst als „Verwalter“ (INTERVIEW 6: 00:12:20), die alles dokumentieren und erfassen müssen, damit „alles überschaubar, überblickbar und transparent ist“ (EBD.: 00:25:26).

Die Forderung nach Transparenz erfahren die Interviewten bis in die unterrichtliche Mikroebene hinein. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise:

*Ich muss jederzeit auch der Direktion vorzeigen können, wie meine Unterrichtsplanung, wie die Lehrstoffverteilung, wie die Jahresplanung ist, und wie die Noten zustande kommen. Da muss der Lehrer einfach jederzeit Auskunft geben können und transparent sein. Und das zieht sich, finde ich, auch in den Unterricht hinein. So, du musst mir jederzeit sagen können, was hast du gemacht, wie hast du das umgesetzt im Unterricht. (INTERVIEW 8: 00:52:06)*

Im Namen von Qualität wird von den Lehrpersonen erwartet, ihre Handlungen laufend selbst festzuhalten, sodass diese stets nachvollziehbar und prüfbar sind. Transparenz als erfahrene Anforderung interpretieren die Interviewten vor allen Dingen als Dokumen-

tationsverpflichtung verbunden mit permanenter Auskunftsbereitschaft. Diesen Erwartungen und Anforderungen wird im praktischen Vollzug jedoch nur teilweise nachgekommen. Einige Lehrkräfte schildern in den Interviews, wie sie diese unterlaufen bzw. ihnen keine Geltung verschaffen:

*Also früher war es eher so, dass der Lehrer gesagt hat, das ist so. Ja, den Schüler habe ich geprüft, und diese Schülerin hat in dieser Prüfung eine Fünf gehabt. Ich habe nie sagen müssen was ich da geprüft habe. Ich kann mich überhaupt nicht erinnern, dass ich das irgendwann einmal aufgeschrieben hätte und ich schreibe das eigentlich aus Protest heute auch noch nicht auf. Ich würfle ja nicht. Ich habe meine Gründe warum ich etwas mache. (INTERVIEW 4: 00:25:27)*

Die Befragten begründen ihr eigensinniges Verhalten vor allem damit, dass sie sich durch die erhöhten Dokumentations- und Auskunftspflichten in ihrer Rolle als Lehrperson zunehmend kontrolliert fühlen und dadurch eine Erosion ihrer beruflichen Autorität wahrnehmen.

#### *Lehrkräfte als kontrollierte und in Frage gestellte Autoritäten*

Erfahrene Autoritätsverluste, die die Interviewten als zunehmende Infrage-Stellung ihrer Handlungen erleben, beschreiben sie anhand veränderter Verhältnisse zwischen sich selbst als Lehrperson und diversen Stakeholdern der Organisation Schule. In ihren Erzählungen schildern sie v. a. das Gefühl sowohl von Seiten der Bildungspolitik als auch von Seiten der jeweiligen Schulleitungen „überkontrolliert zu sein“ (INTERVIEW 1: 00:26:22). Das äußert sich insbesondere in zunehmenden Reglementierungen und Vorgaben in Bezug auf die pädagogische Praxis in Kombination mit gestiegenen Rechtfertigungs- und Dokumentationspflichten.

*Das Schulwesen ist schon sehr von Anweisung und Kontrolle geprägt und jetzt kommen auch noch diese Standardisierungen dazu. Wenn man will, dann kann man schon ganz leicht einen Verfolgungswahn entwickeln aufgrund dieser Neuerungen, die da immer wieder eingeführt werden. Die technischen Möglichkeiten sind ja eigentlich auch erdrückend. Man kann als Führungskraft jederzeit ins elektronische Klassenbuch schauen und dann theoretisch unangekündigt in den Unterricht kommen und überprüfen, ob auch gerade die Dinge gemacht werden, die im Klassenbuch stehen. (INTERVIEW 10: 00:41:37)*

Die Interviewten erklären sich diese Veränderungen aufgrund der wahrgenommenen Überzeugung der Bildungsadministration und Schulleitungen, „dass durch Kontrolle der Lehrer die Qualität [beruflicher Bildung, M. T. / H. H.] besser wird“ (INTERVIEW 8: 00:55:25) und erkennen darin „eine Art Misstrauen gegenüber uns Lehrern“ (INTERVIEW 1: 00:26:22). Die Interviewten sind der Meinung, dass der administrative Aufwand, der in solche Kontrollen fließt jedoch nicht zur Erhöhung von Qualität beitrage und somit nicht zielführend sei. Vielmehr wird argumentiert, dass durch die permanente Überwachung ihre Freude und Motivation am Unterrichten verringert werde.

*Wenn diese Kontrolle über alle drüber gestülpt wird, dann geht die Freude am Unterrichten verloren, wenn ich immer am Rechtfertigen bin und ständig kontrolliert werde. (INTERVIEW 8: 00:55:50)*

Auch von Seiten der Erziehungsberechtigten sind Autoritätsverluste für die Lehrpersonen spürbar. Die Lehrpersonen beschreiben durchgängig, dass sich ihr Verhältnis zu den Erziehungsberechtigten verändert hat. Das Vertrauen seitens der Erziehungsberechtigten habe abgenommen und die Handlungen der Lehrpersonen würden zunehmend in Frage gestellt werden.

*Gerade heute sagt ein Mädchen zu mir, ob sie mit mir nach der Stunde sprechen kann und ich sage ja, worum geht es denn? Sie sagt: ‚Meine Mama ist mit der Note nicht einverstanden.‘ Da denke ich mir, das ist eigentlich schon eigenartig, das Mädchen meint jetzt einfach, sie kann kommen und sagen, meine Mama ist nicht einverstanden und dann wird die Note geändert. (INTERVIEW 9: 00:17:56)*

Die Interviewten nehmen eine erhöhte Gefahr von Noteneinsprüchen oder Berufungen wahr, was eine gesteigerter Absicherung und Dokumentation erfordere. Zudem mischen sich die Erziehungsberechtigten vermehrt in die Unterrichtsgestaltung und Beurteilungen der Lehrkräfte ein. Die Befragten sehen sich dadurch erheblichen Kontrollen und Rechtfertigungszwängen ausgesetzt:

*Manchmal zweifle ich, weil es sich so verändert. Es macht mir irgendwie Angst, dass man sich als Lehrer so extrem rechtfertigen muss und meine Person immer unter Beobachtung steht oder kritisiert wird. Eben, wie dieses Beispiel mit den Großeltern, die mit mir meinen Unterricht durchgegangen sind und ich musste alles begründen und erklären. [...] Die Kontrolle von außen nimmt deutlich zu. (INTERVIEW 6: 01:07:08)*

Das verstärkt wahrgenommene Misstrauen gegenüber Lehrkräften und die damit einhergehenden vermehrten Beanstandungen von außen sowie Kontrollen durch die Schulleitungen und die Bildungsadministration erzeugen bei den Interviewten zunehmende Unsicherheit in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit.

#### **4 Relationierungen von Idealentwürfen und Qualitäts-Erfahrungen – Wirkungen auf die professionsbezogenen Selbst-Verständnisse von Lehrkräften**

Die im Beitrag analysierten Qualitäts-Erfahrungen organisieren die Selbst-Verständnisse der Lehrkräfte im untersuchten Adressierungskontext auf bestimmte Art und Weise. Die Frage nach Qualität löst bei den Lehrpersonen in Bezug auf ihre Selbst-Verständnisse unterschiedliche Assoziationen aus. Sie nehmen Qualität zwar als facettenreiches, vielschichtiges, aber nicht beliebig, nicht unbestimmt mit Inhalt versehenes „Leitkonzept“ (TERHART 2000: 809) der Gegenwart wahr. Als solches prägt es ihren beruflichen Alltag und ihr professionsbezogenes Selbst-Verständnis stark und betrifft als kollektiv zu bewerkstelligende Angelegenheit die Organisation Schule und alle an ihr Beteiligten. Sie differenzieren zunächst zwei Dimensionen der Qualitätsarbeit (unterrichtliche Qualität und Qualität im Kontext der Organisationsentwicklung), wobei sie sich selbst auf beiden Ebenen eine ProtagonistInnen-Funktion zuschreiben. Die Anforderung, zentrale/r TrägerIn von Qualitätsarbeit zu sein, erreicht damit die professionsbezogenen Selbst-Verständnisse und wird über die Integration in individuelle Selbst-Beschrei-

bungen verwirklicht. Die in den Dokumenten geforderte aktiv-engagierte Beteiligung aller Lehrkräfte an Organisationsentwicklung zeigt sich in den Interviews als kollektiver Wille zu Partizipation, der sich nicht in der technokratischen Umsetzung von vorgegebenen Qualitätsmaßnahmen erschöpft. Den befragten Lehrkräften ist eine demokratische Teilnahme (vgl. FACH 2004: 197) und eine kooperative Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie mit der Schulleitung zur Sicherung und Weiterentwicklung von Schulqualität wichtig. Die normativ erwartete Etablierung eines Qualitätsbewusstseins im Denken und Handeln der Lehrpersonen weist grundsätzlich ein hohes Entsprechungsverhältnis mit den diesbezüglichen artikulierten Selbst-Verständnissen der Interviewten auf. Sie reklamieren damit gleichsam eine zentrale Logik bildungspolitischer Qualitätsvorgaben, die aktive Aushandlungsprozesse von miteinander vernetzten Beteiligten als wesentliches Merkmal von Qualität definiert.

Die Art und Weise der Inszenierung von Unterricht ist sowohl in den untersuchten Dokumenten als auch in den Interviews zentraler Bezugspunkt von Qualitätsarbeit. Dabei schreiben sich Performance-Orientierung sowie employability und die damit einhergehende Ausrichtung des Unterrichts an Praxisanforderungen der Wirtschaft als Maßstäbe für qualitätsvollen Unterricht in die professionsbezogenen Selbst-Verständnisse der Lehrkräfte ein. Auch die Bedeutung pädagogischer Diagnostik sowie die Schaffung individualisierter Lernangebote zeigen sich als zentral geäußerte Referenzpunkte von Unterrichtsqualität. Die Interviewten betonen in diesem Zusammenhang durchgängig die besondere Bedeutung der sensiblen Hinwendung zum Individuum auf einer (inter-)personalen, zwischenmenschlichen Ebene. Es handelt sich dabei um eine Haltung der ‚Sorge‘, um eine bestimmte Form eines ‚pädagogischen Ethos‘, die zwar wohl auch Voraussetzung und wesentlicher Teil verordneter pädagogischer Diagnostik und einer sich daran potenziell anschließenden Orchestrierung individualisierter Lernangebote darstellt. Es scheint aber eine Form der ‚Sorge‘ zu sein, die sich nicht vollständig in der Ermöglichung eines adaptiven Unterrichts erschöpft, sondern vielmehr von einem Erziehungsanspruch getragen ist, der dadurch charakterisierbar scheint, dass *„nicht die Leistung im Mittelpunkt steht, sondern es eigentlich um den Menschen geht“* (INTERVIEW 4: 00:12:44).

Praktische Wirkung entfaltet ebenso die in den Dokumenten vermittelte Notwendigkeit, Qualitätsarbeit als dauerhaften Verbesserungsprozess, als laufenden Entwicklungsvorgang anzuerkennen. Diese Realisierung zeigt sich in den verinnerlichten Bezugnahmen auf kontinuierlichen Wandel und das daran gekoppelte Erfordernis des Interesses an Neuerungen sowie an Flexibilität. Den Anspruch, Qualitätsarbeit als beständige Angelegenheit zu begreifen – weil es sich offenbar um Etwas handelt, das permanent auf dem Spiel steht –, beziehen die Lehrpersonen auf beide durch sie relevant gemachten Qualitätsdimensionen (Organisations- und Unterrichtsentwicklung). Sie versetzen sich damit in den Zustand dauerhafter „Selbstalarmierungsbereitschaft“ (GONON 2008: 104), die kontinuierliche Selbst-Verbesserungen notwendig macht und laufende Arbeit an sich selbst begründet. Die Interviewten konstituieren sich damit – beinahe kritiklos – als dynamische, wandlungsfähige Lehrkräfte – als ‚flexibler Mensch‘ (vgl. SENNETT 1998). Als Ankerpunkte der flexiblen Modifizierungen des professionel-

len Selbst beziehen sich die Lehrpersonen v. a. auf SchülerInnen-Feedbacks aber auch auf Rückmeldungen von KollegInnen – etwa im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsarbeit – sowie externe Bewertungen im Rahmen von Zertifizierungen oder Wettbewerben. In diesem Zusammenhang werden auch die in den Dokumenten propagierte Vernetzung mit schulexternen AkteurInnen und die Öffnung der Organisation Schule als akzeptable Qualitäts-Erfahrungen beschrieben.

Entlang der bis hierher skizzierten Relationierungen zeigt sich ein relativ deutliches Entsprechungsverhältnis zwischen den Konturen einer idealtypischen Lehrkraft und den artikulierten Selbst-Deutungen. Die normativ-programmatischen Empfehlungen und Vorgaben schreiben sich als nicht weiter zu hinterfragende ‚Normalitäten‘ in die professionsbezogenen Selbst-Verständnisse der Interviewten ein. Darüber hinaus zeigen sich in der Verhältnisbestimmung der Idealentwürfe und den Selbst-Beschreibungen der Lehrkräfte auch Differenzen, die das Potential von Widerständigkeiten in sich bergen. Eigensinnige Problematisierungen entzünden sich insbesondere an Qualitäts-Erfahrungen im Zusammenhang mit dem in den Dokumenten vermitteltem Erfordernis transparent zu sein. Die Herstellung von Transparenz und damit verbunden, die Herstellung einer potenziellen Prüffähigkeit, berichten die Interviewten als erlebte Wirkungen von Qualitätsarbeit. Die erfahrene Anforderung laufend Informationen zu produzieren und an unterschiedliche AdressatInnen weiter zu geben, interpretieren die Interviewten als Dokumentationsverpflichtung verbunden mit dem Anspruch nach permanenter Auskunftsbereitschaft. Sie erfahren sich dadurch zunehmend als beobachtet, überwacht und kontrolliert und nehmen hierüber Limitationen in ihren Verantwortungs- und Handlungsspielräumen wahr. Sie artikulieren ein erlebtes Klima des Misstrauens ihnen gegenüber sowie ein Gefühl des Unbehagens und Zweifels, das ihre Rolle als Lehrperson tangiert. Zunehmend wahrgenommene Kontrolle und Erosion von Autorität führen mitunter zu verringerter Freude und Motivation an der Ausübung ihrer Unterrichtstätigkeit. Transparenz und Rechenschaftslegung werden von den Lehrkräften nicht nur problematisiert. In den Interviews zeigen sich auch diesbezügliche Widerständigkeiten, beispielsweise in der bewussten Nicht-Dokumentation ihrer professionsbezogenen Handlungen.

### **5 Professionsbezogene Selbst-Verständnisse im Spannungsfeld zwischen Selbst-Führung und Disziplinierung – Eine machtanalytische Interpretation**

Insgesamt zeigt sich im untersuchten Datenmaterial – sowohl in Form der Idealfigur aus der Dokumentenanalyse als auch in den artikulierten professionsbezogenen Selbst-Verständnissen der interviewten Lehrkräfte – das verwirklichte Prinzip einer „Dynamik der Selbstoptimierung“ (BRÖCKLING 2000: 153), das wesentlich über die Herstellung von Verantwortung in Gang gesetzt und in Bewegung gehalten wird. Diese Logik, die sich scheinbar reibungslos in ihre Selbst-Verständnisse einschreibt, kann mit FOUCAULT (1987: 255) als eine Form von ‚gouvernementaler‘ Macht interpretiert werden. Foucault konzeptualisiert Macht nicht als etwas, das ausschließlich verbietet, etwas das

hemmt, auch nicht als Ressource im Sinne eines „konzentrierten Vermögens“ (FOUCAULT 2003: 299), sie ist nicht Besitz konkreter Einzelner – „eine Mächtigkeit einiger Mächtiger“ (FOUCAULT 1983: 94). Vielmehr betont Foucaults Macht-Begriff den hervorbringenden, den performativen Charakter von Macht. Der Machttypus der Gouvernamentalität zielt auf die Selbst-Verhältnisse und damit auf das ‚Innere‘ der Individuen. Diese Form der Macht adressiert die Herstellung regierbarer Subjekte. Sie wendet sich damit an die Beziehungen, die das Individuum zu sich selbst aufbaut und unterhält. In Macht-Wissens-Komplexen hervorgebrachte ‚Leitfiguren‘ – beispielsweise die im Rahmen der Dokumentenanalyse beschriebenen Idealentwürfe von Lehrpersonen – liefern Reflexionskategorien, die den Selbst-Verhältnissen eine bestimmte Ausrichtung geben, indem Individuen dazu gebracht werden, sich vor dem Hintergrund dieser Kategorien zu reflektieren, sich entlang dieser Figuren auszuarbeiten und sich entsprechend selbst zu führen. Regierung im Sinne der Gouvernamentalität wird daher als „Führen der Führungen“ (FOUCAULT 1987: 255) interpretiert, die Formen der Selbst-Führung (z. B. Lehrkräfte als nach permanenter Selbst-Verbesserung strebende AkteurInnen aus eigenem Antrieb heraus, Lehrkräfte als partizipationswillige QualitätsarbeiterInnen) – an Formen der Fremdführung (normativ-programmatische Vorgaben zur permanenten Selbst-Modifizierung von Lehrkräften) koppelt. Gouvernamentalität operiert dabei mit individuellen Freiheits- und Handlungsspielräumen, die Selbst-Führung und Selbst-Steuerung ermöglichen, diesen jedoch eine bestimmte Ausrichtung (vor-)geben und hierüber bestimmte Verhaltensweisen wahrscheinlicher werden lässt als andere.

Gleichzeitig wirken Technologien der ‚Disziplinarmacht‘ (FOUCAULT 1994: 175 & 197), die Zugriff auf Individuen über subtile, vergleichsweise unscheinbare Techniken nehmen. Der hierarchische Blick, der Sichtbarkeit herstellt, die normierende Sanktion, die Individuen in Beziehung zueinander setzt und sie in Bezug auf ein „Vergleichsfeld“ (EBD.: 236) differenziert und hierarchisiert, sowie das Verfahren der Prüfung (vgl. EBD.: 220), das erfasst, registriert und hierüber ein Wissen über Individuen generiert. Die Wirkungen der Disziplinartechniken – des Sehens und Beobachtens, des Dokumentierens, des Prüfens und Vergleichens – in Kombination damit legitimierter Weise jederzeit in unterschiedliche Richtungen jeder/jedem gegenüber Auskunft geben können zu müssen, speisen Selbst-Beschreibungen der Befragten in Begriffen von ‚Kontrolle‘ und wahrgenommener ‚Erosion von Autorität‘. Die befragten Lehrkräfte erfahren sich über diese Machttaktiken disziplinärer Art als überwachte und kontrollierte Personen, deren Verantwortungs- und Handlungsspielräume konturiert und eingeschränkt sind. Im Datenmaterial entfaltet sich hierüber eine emergierende LehrerInnen-Figur, die in Anlehnung an POWER (1997) als ‚auditable teacher‘ etikettiert werden kann. Es handelt sich dabei um eine Figur, die im Namen von Transparenz – und damit im Namen von Qualität – angehalten ist, laufend Informationen über sich und andere zu produzieren und zu dokumentieren, selbst transparent zu werden und beständig einer potenziellen Prüf- und Vergleichbarkeit ausgesetzt ist.

Aus machtanalytischer Perspektive wird somit eine Verschränkung gouvernementaler Regierungsrationalität mit Technologien der Disziplinarmacht deutlich, die die Art und Weise der professionsbezogenen Selbst-Verständnisse beeinflusst. Die Lehrkräfte

erfahren sich durch diese Kopplung in einem Spannungsverhältnis. Einerseits verstehen sie sich als verantwortliche TrägerInnen für Qualitätsarbeit, die dynamisch, kollektiv-kooperativ, aktiv-engagiert sowie sich selbst und die Organisation Schule permanent optimierend agieren. Gleichzeitig artikulieren sie Zweifel und Unsicherheit im Kontext ihrer Erfahrungen als ‚auditable teacher‘. Hierbei sind sie vor allen Dingen angehalten vorgegebene Pfade abzulaufen und Antworten in vordefinierten Kategorien zu geben. Dadurch werden Überschreitungen unwahrscheinlicher, Handlungsspielräume begrenzt und kreative Potenziale auf bestimmte Art und Weise kanalisiert.

Anspruch des vorliegenden Beitrags ist es nicht, abschließende Antworten zu den Fragen zu geben, wie eine Lehrkraft sein soll oder welche individuellen Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale förderlich für die Umsetzung pädagogischer Reformmaßnahmen sind (vgl. dazu z.B. ZUBER/ALTRICHTER 2018). Vielmehr ermöglicht das explorative Design dieser Studie, subjektive Wahrnehmungen von Lehrpersonen in reformierten Kontexten zu erschließen. Die Befunde liefern einen ersten Einblick in die teils gegenläufigen und heterogenen Wirkungsweisen pädagogischer Reformen aus Sicht der Lehrkräfte. Es konnte aufgezeigt werden, dass die veränderten Anforderungen und Qualitäts-Vorgaben der vergangenen Jahre als durchaus ambivalent und spannungsreich erfahren werden. Dadurch ergeben sich sowohl intendierte als auch nicht-intendierte Folgen auf das Handeln und die beruflichen Selbst-Verständnisse von Lehrpersonen. Im Rahmen einer machtanalytischen Interpretation dieser Wirkungen wurde eine theoriegeleitete Verhältnisbestimmung zwischen den normativ-programmatischen Idealentwürfen einer Lehrkraft und den professionsbezogenen Selbst-Beschreibungen vorgenommen und somit der Raum für eine kritisch-differenzierte Betrachtung pädagogischer Reformen geöffnet.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des spezifischen österreichischen BMHS-Kontextes zu beurteilen und lassen sich möglicherweise nur begrenzt auf andere Schultypen sowie Bildungssysteme übertragen. Das macht weitere Untersuchungen zu den subjektiven Erfahrungen von Lehrkräften in Bezug auf ‚neue Steuerungskonzepte‘ von Schulen – beispielsweise Qualitätsmanagement, Bildungsstandards oder Selbstevaluation – notwendig, um zu erkennen, ob und wie gegenwärtige Reformbemühungen die Handlungsweisen und das Professionsverständnis von Lehrpersonen beeinflussen und somit praktische Wirkungen entfalten.

## Literaturverzeichnis

- ÄKERLIND, G. S. (2005): Variation and commonality in phenomenographic research methods. In: Higher Education Research and Development, 24 (4), S. 321–334.
- ALTRICHTER, H. / MAAG MERKI, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: ALTRICHTER, H. & MAAG MERKI, K. (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39.
- ARQA-VET (2017): Über uns. Online: <https://arqa-vet.at/de/ueber-uns/> [abgerufen am: 18.04.2018].
- BALL, S. J. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. In: Journal of Education Policy, 18, S. 215–228.

- BALL, S. J. / OLMEDO, A. (2013): Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In: *Critical Studies in Education*, 54 (1), S. 85–96.
- BARGEN, I. (2014): *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem Selbstverständnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- BAUMERT, J. / KUNTER, M. / BLUM, W. / BRUNNER, M. / VOSS, T. / JORDAN, A. / KLUSMANN, U. / KRAUSS, S. / NEUBRAND, M. / TSAI, Y.-M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: *American Educational Research Journal*, 47, S. 133–180.
- BGBL II [Bundesgesetzblatt II] (2014): Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. II Nr. 209/2014 vom 27. August 2014. Online: [https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan\\_HAK\\_2014.pdf](https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf) [abgerufen am: 29.03.2018].
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Frauen] (2016): *Zahlenspiegel 2015. Statistik im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Online: [https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel\\_2015.pdf?ste8gx](https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2015.pdf?ste8gx) [abgerufen am: 18.04.2018].
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Frauen] (2014): *Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB-Steuergruppe*. Wien: BMBF.
- BRÖCKLING, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: BRÖCKLING, U. / KRASMANN, S. / LEMKE, T. (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 131–167.
- BRÖCKLING, U. / PETER, T. (2014): Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), S. 129–147.
- BROPHY, J. (2000): *Teaching. Educational Practices Series, Vol. 1*. Brüssel: International Academy of Education (IAE).
- EULER, D. (2005): *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Eine Untersuchung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Heft 127*. Bonn und St. Gallen: BLK.
- FACH, W. (2004): Partizipation. In: BRÖCKLING, U. / KRASMANN, S. / LEMKE, T. (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 197–203.
- FOUCAULT, M. (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: DREYFUS, H. L. / RABINOW, P. (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 241–261.
- FOUCAULT, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FOUCAULT, M. (2003): Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über. In: DEFERT, D. / EWALD, F. (Hrsg.), *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III, 1976–1979*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 298–309.
- FREY, A. (2014): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: TERHART, E. / BENNEWITZ, H. / ROTHLAND, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann, S. 712–744.
- GONON, P. (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft, S. 96–107.
- GRAMLINGER, F. / JONACH, M. / WAGNER-HERRBACH, C. (2018): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. In: SCHLICHT, J. / MOSCHNER, U. (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 327–337.

- GRAMLINGER, F. / JONACH, M. / WILBERS, K. (2014): 10 Jahre Qualitätsmanagement im österreichischen berufsbildenden Schulwesen mit QIBB – Fragen zu Monitoring und Evaluation eines Mehrebenensystems. In: *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 149, S. 42–44.
- HAEFFNER, J. (2012): *Professionalisierung durch Schulentwicklung: Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen*. Münster: Waxmann.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUTZ, H. (2017): Qualität im Kontext beruflicher Bildung – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: *Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3–16/17, S. 40–44.
- HEID, H. (2013): Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), S. 405–431.
- HORSCHINEGG, J. (2015): Zentrale Stationen des Implementierungsprozesses. In: *Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3–14/15, S. 12.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2014): *Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [abgerufen am: 16.04.2018].
- LIPOWSKY, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. / TERHART, E. (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 47–70.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MERKENS, H. (2009): Organisationskultur und Professionalisierung. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. / BECK, K. / SEMBILL, D. / NICKOLAUS, R. / MULDER, R. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 543–554.
- NOHL, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- POWER, M. (1997): *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHOBER, B. / KLUG, J. / FINSTERWALD, M. / WAGNER, P. / SPIEL, C. (2012): Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern. In: HERZOG-PUNZENBERGER, B. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2*. Graz: Leykam, S. 111–142.
- SCHULTHEIS, K. (1997): Deprofessionalisierung durch Schulreform? Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung des Lehrberufs. In: *Die Deutsche Schule*, 89 (3), S. 323–334.
- SEITZ, S. (2008): *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- SENNETT, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- SPIPKER, N. (2015): „Aus Daten Taten folgen lassen.“ Zum Spannungsfeld von Gouvernementalität und Educational Governance. In: SCHRADER, J. / SCHMID, J. / AMOS, K. / THIEL, A. (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–116.
- STRAUSS, A. / CORBIN, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz und Psychologie Verlags Union.
- TERHART, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), S. 809–829.

- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.
- WITTEW, W. (2013): *Qualität ist ...?* In: *Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 139, S. 2.
- ZUBER, J. / ALTRICHTER, H. (2018): The role of teacher characteristics in an educational standards reform. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, online first article, S. 1–23.

## Anhang

Materialkorpus Dokumentenanalyse			
#	Titel	HerausgeberIn	Jahr
D1	Das Qualitätsmanagementsystem der kaufmännischen Schulen Österreichs	bm:bwk	2005
D2	Leitbild der kaufmännischen Schulen	bm:bwk	2005
D3	Annex zur QIBB Q-Matrix / Qualitätsstandards für die „gesunde Schule“	bm:ukk	2008
D4	Matrix der Qualitätsziele des kaufmännischen Schulwesens	bm:ukk	2010
D5	ARQA-VET Selbstverständnis	ARQA-VET	2011
D6	Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen: Grundlagenpapier	bm:ukk	2012
D7	ARQA-VET Jahresbericht 2014	ARQA-VET	2014
D8	Rahmencurriculum „QUALI-QIBB – Qualifizierung in und für QIBB“	ARQA-VET	2014
D9	Broschüre für Lehrerinnen und Lehrer zum Arbeiten mit dem Thema Individualfeedback-Fragebogen der QIBB-Plattform	BMBF	2014
D10	Bundesqualitätsbericht des berufsbildenden Schulwesens für den Berichtszeitraum 2010–2012 und den Planungszeitraum 2012–2014. Bericht der QIBB Steuergruppe	BMBF	2014
D11	Follow-Up Tool. Arbeiten mit Evaluationsergebnissen als Basis für Schulentwicklungsprojekte	ARQA-VET	2015
D12	Bildungsstandards in der Berufsbildung – Projekthandbuch	BMBF	2015
D13	Bundesqualitätsbericht der kaufmännischen Schulen für den Berichtszeitraum 2012–2014 und den Planungszeitraum 2014–2016. Bericht der Abteilung II/3 des BMBF	BMBF	2015
D14	Check: Individualfeedback für Lehrkräfte. Eine Handreichung für den Einsatz von Schüler/innenfeedback in QIBB	BMBF	2015
D15	QualitätsInitiative Berufsbildung – QIBB. In: <i>Berufsbildende Schulen in Österreich. Eine Informationsbroschüre der Sektion Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport</i>	BMBF	2015

<b>Materialkorpus Dokumentenanalyse</b>			
#	Titel	HerausgeberIn	Jahr
D16	QIBB-Leitbild: Leitbild der Sektion II Berufsbildung	bm:ukk	o. A.
D17	QIBB Q-Matrix: Matrix der Qualitätsziele der schulischen Berufsbildung in Österreich	bm:ukk	o. A.
D18	Schlüsselprozesse der berufsbildenden Schulen	bm:ukk	o. A.
D19	Erhebungsraster für Schulen: Fort- und Weiterbildung	BMBF	o. A.
D20	Fragebogen für Lehrkräfte: Förderung, Individualisierung	BMBF	o. A.
D21	Fragebogen für Lehrkräfte: Geschlechtergerechter Unterricht und geschlechtergerechtes Schulmanagement	BMBF	o. A.
D22	Fragebogen für Lehrkräfte: Individualfeedback an Schulleitung	BMBF	o. A.
D23	Fragebogen für Lehrkräfte: Koordination mit FachkollegInnen	BMBF	o. A.
D24	Fragebogen für Lehrkräfte: Leistungsbeurteilung	BMBF	o. A.
D25	Fragebogen für SchülerInnen: Individualfeedback an Lehrkraft	BMBF	o. A.

ASSOZ.-PROF., DIPL.-HDL., DR. MICHAEL THOMA

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Bereich Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Universitätsstraße 15, A-6020 Innsbruck,  
e-mail: michael.thoma@uibk.ac.at

MAG. HANNES HAUTZ, MSC

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Bereich Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Universitätsstraße 15, A-6020 Innsbruck,  
e-mail: hannes.hautz@uibk.ac.at

